Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470940
Centre d'intérêt: 751

---

Corrignan, Anne-Marie.

Les difficultés d'apprentissage en communication écrite (lecture et écriture) / [Anne-Marie Corrignan ; pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolai e. -- [Québec] : La Direction générale, 1984.
48 f. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique. Secondaire)

Code: 8485-320. Bibliogr.: p. 47-48.

ISBN 2-550-07438-6

---

Descripteur(s): *Français (Langue) *Difficulté d'apprentissage *Expression écrite *Ecriture *Lecture *Difficulté de lecture *Guide pédagogique *Secondaire (Niveau)

---

Destiné aux enseignants du secondaire, ce guide présente un modèle d'intervention en communication écrite qui s'appuie sur le cadre conceptuel du programme de français. Il complète et prolonge le guide de même nature destiné au niveau primaire. Traitant plus spécifiquement de la problématique de l'adolescent qui a des difficultés en français, il fournit aux agents d'éducation une réflexion sur les attitudes et les approches pédagogiques les plus satisfaisantes. Il propose également des moyens d'intervention spécifiques visant à amener l'élève à mieux communiquer tant oralement que par écrit.

---

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8470939

---

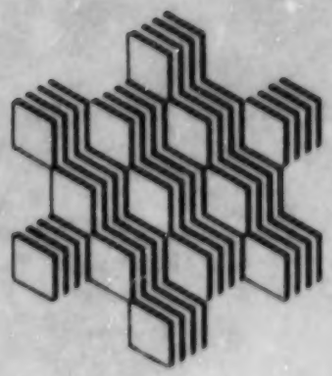
DUQ 8470940

16-1524-02

# GUIDE PÉDAGOGIQUE

## ·Secondaire

## LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE ET ÉCRITURE)



Québec

EDUQ 8470940

# LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE ET ÉCRITURE)

**Direction générale du développement pédagogique**
Direction de la formation générale
Service de l'adaptation scolaire

**Responsable de la rédaction:**
**Anne-Marie Corrignan**

**Responsable de la production:**
**Normand Ducharme**

**Consultation privilégiée:**
**Jean-Yves Roberge**

**Approuvé par les Comités protestant et catholique**
**du Conseil supérieur de l'Éducation**
**les 4 et 17, 18 novembre 1983**

© **Gouvernement du Québec**
**Ministère de l'Éducation, 1984**

**ISBN 2-550-07438-6**

**Dépôt légal - troisième trimestre 1984**

# TABLE DES MATIÈRES


Pages

INTRODUCTION ..... 1

1. LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, AU SECONDAIRE ..... 3

1.1 Ce qu'ils disent et pensent d'eux-mêmes ..... 5

1.2 Ce qu'on dit de ces élèves ..... 5

1.3 Qui sont-ils en fait? ..... 6

- Des adolescents intelligents ..... 6
- Des jeunes qui apprennent différemment ..... 6
- L'adolescent en difficulté et le langage ..... 7
- Que s'est-il passé pour la lecture et l'écriture? ..... 7
- Les manques d'attention, de concentration, de mémoire, de motivation ..... 8
- Leur comportement ..... 9
- La relation avec les autres ..... 9

2. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE ..... 11

2.1 Les objectifs du programme de français ..... 12

2.2 Le processus d'apprentissage ..... 12

- La pratique du discours ..... 12
- L'objectivation de la pratique ..... 12
- L'acquisition des connaissances ..... 13

3. L'ÉVALUATION FORMATIVE ..... 15

3.1 Les principes qui sous-tendent l'évaluation formative ..... 17

3.2 L'évaluation des habiletés à communiquer ..... 17

3.3 L'évaluation des comportements ..... 18

3.4 L'évaluation de l'environnement ..... 18

Pages

4. L'APPROCHE ÉDUCATIVE GLOBALE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE ..... 21

4.1 De nouvelles orientations pédagogiques ..... 23

4.2 Les enseignants et la communication ..... 24

5. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES ..... 25

5.1 «Déscolariser» la pratique de la lecture ..... 27

5.2 Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur ..... 27

5.3 Favoriser la lecture intégrale de textes complets ..... 27

5.4 Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres ..... 27

5.5 Individualiser la pratique de la lecture ..... 27

5.6 Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer ..... 27

6. UN ENVIRONNEMENT QUI INVITE À LA LECTURE ..... 29

6.1 Suggestions des élèves pour favoriser la lecture ..... 31

6.2 Un matériel adéquat pour les adolescents en difficulté de lecture ..... 31

6.3 D'autres activités à vivre en classe ..... 32

7. LES INTERVENTIONS SPÉCIFIQUES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE ..... 33

7.1 Les interventions en lecture ..... 35

7.2 Des outils complémentaires en lecture ..... 36

- Les exercices de «closure» ..... 36
- La lecture «occultée» ..... 36
- Activités «en réserve» ..... 37

7.3 Les interventions en écriture ..... 37

- Développer l'habileté à communiquer par écrit ..... 37
- Développer les connaissances ..... 37
- L'écriture «libre» ..... 39

8. LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES 41

CONCLUSION ..... 45

BIBLIOGRAPHIE ..... 47

## NOTE DE LA RÉDACTION

Afin d'éviter la lourdeur qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins, la rédactrice du présent guide pédagogique a utilisé uniquement le masculin pour désigner le personnel et les élèves en cause, à l'exception de quelques cas où l'on fait mention d'une personne précise. Les lectrices et les lecteurs sont invités à en tenir compte au cours de la lecture du document.

# INTRODUCTION

En abordant les difficultés en communication écrite (lecture et écriture) au secondaire, nous aimerions faire le lien avec le guide d'instrumentation pédagogique au primaire relatif à ces mêmes difficultés[1].

Le présent document s'appuie en effet sur celui du primaire qui:

- fait prendre conscience de ce qu'est véritablement l'acte de lire et l'acte d'écrire;
- fait connaître les facteurs qui entrent en jeu dans l'acte lexique;
- tente de faire saisir les raisons possibles du «blocage» rencontré chez certains enfants face à la lecture et à l'écriture;
- propose une évaluation formative débouchant immédiatement sur une intervention;
- suggère différentes pistes d'intervention tant du côté des attitudes des intervenants que des moyens susceptibles d'aider les élèves en difficulté, aussi bien au second cycle du primaire que dès le début de l'apprentissage.

Par ailleurs, le présent guide traite plus spécifiquement de la problématique de l'adolescent inscrit au secondaire et qui a des difficultés en français, langue maternelle. Il présente aux agents d'éducation chargés de ces élèves une réflexion sur les attitudes et les approches pédagogiques qui se révèlent les plus secourables et les plus satisfaisantes pour tous, adultes et adolescents. Il propose des moyens d'intervention plus spécifiques qui ont pour but ultime d'amener ces élèves à mieux communiquer tant oralement que par écrit.

Il va sans dire que l'approche préconisée ici s'appuie sur le cadre conceptuel des programmes de français du primaire et du secondaire et que la connaissance de ces programmes et des guides pédagogiques qui les accompagnent est un préalable fort utile pour mener à bien les interventions relatives aux difficultés en communication écrite.

Par ailleurs, la notion de difficulté variant d'un milieu à l'autre, nous tenons aussi à préciser que nous ne parlerons pas de difficultés *mineures*, *moyennes* ou *graves*, terminologie qui cherche à déterminer davantage des modes d'organisation que d'intervention.

Selon les milieux scolaires, les élèves dont il est question pourront donc se trouver:

- dans une classe ordinaire pour toutes les matières, **y compris** le français;
- dans une classe ordinaire pour toutes les matières, **sauf** le français ou pour certaines heures de récupération ou de rééducation;
- dans une classe dite «d'appoint, de transition, de recyclage»;
- dans une classe dite «spéciale».

Si les modes d'organisation peuvent varier, les principes qui sous-tendent l'évaluation et l'intervention devraient rester les mêmes. Ce qui demeure primordial est le respect de l'élève, de sa difficulté et de son désir de s'en sortir!

---

[1] *Guide pédagogique. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite au primaire (lecture et écriture)*, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1984, code 16-1520-05.

# 1. LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, AU SECONDAIRE

## 1.1 Ce qu'ils disent et pensent d'eux-mêmes

## 1.2 Ce qu'on dit de ces élèves

## 1.3 Qui sont-ils en fait?

- Des adolescents intelligents
- Des jeunes qui apprennent différemment
- L'adolescent en difficulté et le langage
- Que s'est-il passé pour la lecture et l'écriture?
- Les manques d'attention, de concentration, de mémoire, de motivation
- Leur comportement
- La relation avec les autres

# 1. LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, AU SECONDAIRE

Il est vrai qu'on peut s'étonner qu'à 12 ans ou plus, après tant d'années de scolarité, certains élèves ne soient pas plus à l'aise devant les textes à lire, les panneaux de signalisation, les annonces publicitaires, etc. Quelles peuvent en être les raisons?

Bien sûr, elles sont nombreuses et différentes selon chacun, mais nous aimerions *nous* attarder sur celles qui peuvent avoir leur source à l'école, puisque ce sont sur elles qu'en tant qu'agents d'éducation, nous avons une certaine prise.

Si nous nous reportons aux premières années d'apprentissage, nous savons qu'un enfant peut se sentir marginalisé dès la première ou la deuxième année du primaire, tout simplement parce qu'il ne fonctionne pas *comme* la moyenne du groupe. Il peut vouloir aller plus vite ou plus lentement, chercher du sens dans ce qu'il lit alors qu'on ne lui propose que des mots ou des phrases isolés. Il *peut* ne pas être en bonne relation avec l'enseignant pour de multiples raisons, ce qui perturbe ses apprentissages, etc.

Dès ce moment, voyant qu'il ne réussit pas, l'enfant perd son intérêt et sa motivation pour apprendre et surtout, il commence à manquer de confiance en lui. Le cercle vicieux s'amorce et si l'intervention, tant à la maison qu'à l'école, n'a pas lieu immédiatement, le fossé ne va que se creuser davantage entre cet enfant et le reste du groupe. Que dire de celui à qui on colle, si tôt, une étiquette et qui risque d'en sentir le poids pour le restant de ses jours?

## 1.1 Ce qu'ils disent et pensent d'eux-mêmes

Si on laisse parler les adolescents qui, arrivés au secondaire, ont encore «de la misère» à lire et à écrire, certains d'entre eux nous diront avoir été laissés de côté par les enseignants parce qu'ils ne réussissaient pas, d'autres avoir été mis dans des classes «spéciales» où ils n'apprenaient rien, faisaient des «choses bébé», «toujours les mêmes choses» ou ne faisaient *que* jouer. D'autres enfin diront avoir été suivis par un orthophoniste ou un orthopédagogue, les uns affirmant que «ça les a aidés», les autres que «ça n'a rien donné».

Si on leur demande ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, de leur comportement, de leur attitude face au travail scolaire et au français en particulier, ils se disent «poches», «pas bons». *Certains* admettent ne pas avoir fait beaucoup d'efforts parce que ça ne les intéressait pas, alors que d'autres prétendent avoir essayé, avoir cru qu'avec un nouvel enseignant ou une nouvelle méthode, la situation pourrait aller mieux, mais qu'en fin de compte, ils n'ont guère fait de progrès.

Par contre, beaucoup d'entre eux disent avoir de l'intérêt pour la céramique, la menuiserie, le bricolage et les travaux manuels en général, et d'ailleurs, ils y montrent souvent une habileté enviable. Certains possèdent même des connaissances plus poussées que bien des adultes dans des domaines comme la mécanique ou l'électricité.

Ce qu'il faut entendre et reconnaître dans le discours de ces jeunes sur eux-mêmes et leur parcours scolaire, c'est, au-delà des mots, leurs sentiments, leurs réactions face à leur difficulté et aux conséquences qu'elle a entraînées, leur sentiment également face au présent et à l'avenir. C'est avec toutes ces compocantes que l'agent d'éducation et chacun des élèves devront travailler.

## 1.2 Ce qu'on dit de ces élèves

Les enseignants parlent de ces élèves à peu près en ces termes: «Ils lisent trop lentement . . . Ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent . . . Ils n'ont pas d'intérêt pour la lecture . . . Leurs travaux sont cousus de fautes . . . Certains écrivent encore au son . . . Ils ont toujours un échec en français . . . etc.»

Quant à l'adolescent sur qui on a apposé l'étiquette de «en difficulté d'apprentissage», on dira ou lira le plus souvent à son sujet que:

- son rendement scolaire est irrégulier, bon dans certaines matières, mauvais dans d'autres, bien que son intelligence soit normale;
- il ne comprend pas ce qu'il voit et entend;
- il mêle l'ordre des choses et des événements;
- il est «jeune pour son âge» (il préfère la compagnie d'enfants plus jeunes que lui);
- il manque d'ordre;
- il ne s'exprime pas clairement;
- il préfère avoir l'air paresseux plutôt que de tenter de réussir.

À cause de son sentiment d'échec,

- il a peur de prendre des initiatives;
- il ne finit pas son travail;
- il cherche à faire faire son travail par les autres;
- il est d'humeur très inégale.[1]

En contrepartie de ces aspects plutôt négatifs attribués à l'adolescent dit en «difficulté d'apprentissage», on le déclare «fiable, honnête, loyal, respectueux des autres. Quand on lui confie une tâche qu'il peut accomplir, il fait preuve du sens des responsabilités. Il n'attaquera personne, à moins d'une provocation soutenue . . . S'il n'apprend pas comme les autres, il peut quand même apprendre très bien quand on trouve comment lui montrer».[2]

On dit encore sur ces jeunes en difficulté d'apprentissage bien d'autres choses qu'il serait bon de remettre en cause. Si l'on jetait sur eux un regard neuf, nous obtiendrions peut-être en effet un tout autre résultat!

## 1.3 Qui sont-ils en fait?

Comme tous les jeunes de leur âge, ce sont tout d'abord des élèves qui ont quitté l'univers de la petite école et, en un sens, de l'enfance, pour entrer dans un monde nouveau plus proche de celui des adultes. Ils doivent affronter tous les changements qu'entraîne l'entrée à l'école secondaire avec tout ce que cela peut avoir de menaçant et d'insécurisant.

Comme tous les adolescents aussi, ils entrent dans cette période de mutation propre à leur âge qu'est la puberté.

Un décalage se fait cependant sentir par rapport aux autres jeunes, dans les domaines cognitif, affectif et social, domaines qui sont fondamentalement imbriqués et interreliés.

### • Des adolescents intelligents

Les adolescents qui nous préoccupent ici sont des élèves intelligents, même si certains se font parfois décerner l'étiquette de «pseudo-déficient».

Rappelons que les tests d'intelligence, comme les examens uniformes, ne tiennent compte en eux-mêmes ni de l'intérêt pour la tâche, ni de la relation entre la personne qui fait passer les tests et l'élève, ni même de l'état physique de celui-ci au moment où il subit l'examen. En fait ces évaluations mesurent ce que peut donner l'élève à un moment précis. Aussi faut-il éviter de porter un jugement trop rapide et chercher plutôt des indices de capacité à travers de multiples tâches. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'on trouve parfois des écarts considérables dans les résultats des jeunes selon les activités, les moments et les personnes adultes en cause.

Si nous insistons autant sur la question de l'intelligence, c'est qu'elle a souvent joué de bien vilains tours à ces adolescents qu'on a jugés «limités» dès les premières années, au lieu de se demander s'ils n'avaient pas une manière différente d'apprendre.

### • Des jeunes qui apprennent différemment

Tous les enfants ont la possibilité de donner un sens au monde, et ce, quels que soient leur milieu social, culturel et économique ou leurs handicaps. Toutefois, comme ils ne le font pas de la même manière, ils ont déjà avec eux, au moment d'entrer à l'école, un bagage différent, acquis à des moments différents. Ils ont des intérêts différents, des habiletés différentes et des degrés de motivation différents par rapport aux activités demandées.

C'est à ce moment que les différences socioculturelles ou celles qui font partie d'un handicap se font sentir, si l'école s'attache à la discipline à acquérir à tout prix plutôt qu'à la démarche de l'enfant et si elle valorise l'acquisition de notions abstraites, la mémoire, la rationalité, la productivité, l'efficacité.

Est-il besoin de rappeler que l'école n'a le plus souvent valorisé qu'une seule forme d'intelligence, celle que mesurent certains tests d'intelligence dits «de type verbal»? Un élève qui s'exprime facilement, fait preuve de rapidité et possède un bon bagage de connaissances générales a de fortes chances d'atteindre dans ces tests un quotient intellectuel (Q.I.) élevé et de répondre aux attentes de l'enseignant. Par contre, l'adolescent en difficulté n'a généralement guère d'occasions de mettre en évidence sa forme d'intelligence.

C'est vers le début de l'adolescence que commence en principe ce que Piaget a appelé «le stade des opérations formelles» par opposition au «stade des opérations concrètes» qui caractérise la période précédente. En fait, ce qui distingue l'adolescent de l'enfant est cette façon de penser qui dépasse l'ici et maintenant. Il peut passer du réel au possible et du possible au réel, ce qui le rend capable de résoudre des problèmes sans exemple concret, en posant des hypothèses et en les vérifiant. Confronté à une situation, il peut l'analyser, en voir toutes les composantes, tenir compte de toutes les éventualités ou combinaisons possibles, agir sur certaines variables, raisonner et généraliser à partir des résultats, construire des systèmes et des «théories», etc.

---

[1] Carol Katz, *Mon adolescent a des troubles d'apprentissage . . . donc je l'aide!* publié par l'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage, Montréal, p. 4.

[2] Ibidem, p. 5.

Le contraste est très net par rapport à l'enfant plus jeune qui a besoin de support concret pour raisonner, qui procède «de proche en proche», problème après problème, et qui ne peut encore dégager une théorie générale des résultats qu'il obtient.

Or, les jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires semblent en être restés à l'étape des opérations concrètes, ce qui, dans la pratique, signifie entre autres qu'il leur faut s'appuyer sur du concret pour raisonner. Il leur est difficile de passer à l'abstraction, de faire des hypothèses et de fixer leur attention sur des notions abstraites dont ils ne retirent pas un avantage immédiat. En fait, ils dépassent difficilement le moment présent pour se projeter dans l'avenir ou raisonner sur une expérience passée. C'est ce qui a amené à qualifier l'intelligence de ces jeunes «d'intelligence pratique», ceci dit non sans connotation péjorative!

Il serait téméraire d'avancer qu'ils possédaient au début de leur scolarité cette forme d'intelligence. Ce qu'on peut dire cependant, c'est que l'école n'a probablement pas su s'adapter à leur façon d'apprendre. Les lacunes s'étant accumulées, ils n'ont pu profiter d'un nombre considérable de stimulations intellectuelles qui contribuent au développement de la pensée formelle. Comme ils n'ont pu exercer certains mécanismes mentaux que possédait pourtant leur cerveau, on dirait que ces mécanismes se sont atrophiés. On pourrait les comparer sur un autre plan avec ceux qui n'ont pas développé toutes leurs potentialités corporelles, sur le plan du conditionnement physique par exemple, et qui par le fait même devront se soumettre à un long entraînement et consentir à de durs efforts pour «dérouiller» leurs muscles et devenir sportifs!

- **L'adolescent en difficulté et le langage**

L'adolescent qui découvre un nouveau mode de pensée se plonge volontiers dans de longues discussions avec ses amis et parfois avec certains adultes, sur toutes sortes de sujets. N'est-ce pas l'époque où l'on pense pouvoir résoudre les problèmes du monde?

Il découvre en même temps le plaisir de jouer avec le langage, de faire des jeux de mots et d'en plaisanter. Les calembours et les mots à double sens deviennent un exercice mental et récréatif très recherché.

Par contre, l'adolescent en difficulté a pour ainsi dire peur des mots. Il les perçoit comme des adversaires par lesquels il se laisse dominer et qui, par le fait même, deviennent pour lui objets d'anxiété. Il a besoin de manipuler longtemps un mot avant de lui donner un sens. Il en est ainsi de cet adolescent pour qui tout est «au boutte!», depuis la clôture jusqu'au cheval aperçu dans un champ. En fait, les mots restent extérieurs à lui, artificiels, ils ne retiennent pas son attention. Il ne les assimile pas, ne les investit pas, ne les fait pas siens.

Du même coup, pour s'exprimer, il trouve difficilement le mot juste et commet de nombreuses impropriétés. Son vocabulaire est pauvre, ses phrases sont lourdes et complexes, souvent incomplètes, ce qui rend sa pensée difficile à suivre. (Chassagny, 1977)

Par conséquent, ne pouvant participer aux longs palabres ni aux jeux de mots qui sont le propre de ceux de son âge, cet élève se met en marge de son groupe. Il est évident que le passé d'échec qui est le sien ne lui a pas donné la chance de développer l'art de la communication, qu'elle soit orale ou écrite. Mais on peut aussi faire remarquer que «l'école valorise inconditionnellement un code linguistique au détriment des autres, ce qui a pour effet de susciter l'apparition d'un nouveau handicap scolaire: la déficience linguistique».[1]

Il est peu probable en effet que les enfants des classes favorisées de la société souffrent de ce handicap linguistique, même s'ils ne sont pas très bons en classe. Les enfants des milieux socio-économiquement faibles, par contre, prennent l'habitude de communiquer davantage de façon non verbale, car on les incite moins à s'exprimer correctement et selon le bon usage de la langue française!

- **Que s'est-il passé pour la lecture et l'écriture?**

Tous les facteurs qui viennent d'être mentionnés et auxquels se sont ajoutés les facteurs affectifs et sociaux dont nous parlerons plus tard constituent un terrain d'élection favorable à l'apparition de difficultés de lecture et d'écriture.

En ce qui concerne la lecture, on peut supposer plus précisément que ces élèves se sont surtout vu proposer une approche graphophonétique dans le cadre de laquelle tous devaient en arriver à la même leçon en même temps et qui exigeait des «retardataires» de fastidieux exercices de répétitions de syllabes, de mots, de phrases sans grande signification. L'orthopédagogie elle-même a longtemps renforcé cette approche de la lecture.

Faut-il pourtant rappeler que l'apprentissage est un processus que seule la personne en cause peut diriger? Encore faut-il que la situation à laquelle elle essaie de donner du sens soit signifiante et motivante et qu'elle ait accès, au bon moment, au bon type d'information.[2]

---

[1] Conseil supérieur de l'Éducation, *L'égalité des chances en éducation*, Québec, 1977.

[2] Nous renvoyons ici à la partie informative du guide pédagogique *Les difficultés d'apprentissage en communication écrite au primaire (lecture et écriture)*, op. cit.

Par ailleurs, l'élève qui, dès le primaire, n'a pas adopté le même rythme que les autres pour s'approprier le langage écrit n'a pu avoir accès comme eux à toute la richesse d'information sur le monde proche et lointain qui l'entoure. En effet, l'audio-visuel ne parvient jamais à remplacer tout à fait l'apport des livres, des revues, des articles que chacun peut lire à son rythme, en réfléchissant ou en laissant vagabonder son imagination!

Il lui manque donc toute un expérience de ces textes signifiants qui permettent d'acquérir un certain nombre de processus mentaux, d'enrichir le vocabulaire et les connaissances, de faire des liens entre ce qu'on sait déjà et ce qu'on apprend de nouveau, de mémoriser l'essentiel du message sans anxiété, etc. Il lui manque en fait tout ce qui permet de bien comprendre ce qu'on lit. On ne saurait l'en blâmer, il a souvent eu peu sinon pas du tout l'occasion de se livrer à de vraies lectures signifiantes.

Comment cela se manifeste-t-il concrètement?

Cet élève a de la difficulté à maintenir le rythme de lecture nécessaire à une compréhension de qualité. Il a du mal à dépasser le sens littéral des textes et confond souvent l'idée générale et les idées secondaires. Il cerne difficilement les sujets ou les problèmes dans leur ensemble. Il les conceptualise et les analyse mal. Il lui arrive de tirer des textes qu'il lit des conclusions qui ne peuvent en découler logiquement, sa perception du sens d'une question ou d'un thème restant très intuitive.

De même, en expression écrite, il a de la difficulté à percevoir clairement ce qu'il veut dire et procède de façon désordonnée dans l'organisation de son travail. Il n'élabore pas de plan mais livre en vrac ses idées. Il lui est difficile de coordonner des arguments pour parvenir à une démonstration rigoureuse. Parfois même, il fait dans ses textes des déductions que ses propositions préalables ne lui permettent pas d'inférer.

De plus, comme on l'a vu, son vocabulaire est très pauvre et il l'emploie souvent de manière impropre tant à l'oral qu'à l'écrit. Enfin, il commet de nombreuses erreurs de syntaxe, d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale.

Pour toutes ces raisons, il est peu attiré vers tout ce qui est lecture et ne voit pas davantage l'objectif ultime d'une production écrite.

- **Les manques d'attention, de concentration, de mémoire, de motivation . . .**

En abordant ces différents facteurs qui tiennent une place non négligeable dans l'apprentissage, nous sommes conscients d'être à la charnière des domaines cognitif et affectif. En ce sens, le point que nous développons ici aurait eu aussi bien sa place dans l'aspect affectif que nous traiterons ensuite. Cette vérité démontre bien une fois de plus que la personnalité est une et que ses différentes facettes sont intimement liées et interdépendantes.

Nous sommes attentifs, nous nous concentrons, nous retenons bien, nous sommes motivés lorsque ce que nous avons à apprendre nous plaît, nous intéresse, a du sens pour nous. Les adultes proches des adolescents qui lisent et écrivent d'ordinaire péniblement reconnaissent qu'ils se débrouillent très bien dans les travaux de biologie ou d'écologie qui les intéressent ou savent très bien lire les instructions qui accompagnent les voitures ou les avions à assembler!

Il arrive évidemment que leurs inquiétudes vis-à-vis du présent et de l'avenir, les conflits vécus dans leur milieu immédiat et la tension ressentie presque en permanence dans une situation scolaire qui les dépasse mobilisent tellement l'attention et la concentration de ces élèves qu'il ne leur en reste pratiquement plus pour les apprentissages scolaires.

Il se peut aussi, bien sûr, que leurs intérêts soient tout à fait autres et qu'ils ne voient absolument pas l'utilité d'apprendre toutes ces matières. D'ailleurs, leurs parents, disent-ils, se sont bien débrouillés sans . . .

Par contre, il est extrêmement rare de rencontrer une personne incapable d'attention ou de concentration. A l'état de veille, nous sommes toujours attentifs à quelque chose. Tout ce qu'on peut dire, c'est que notre attention pour quelque chose varie en fonction du degré d'intérêt que nous inspire ce quelque chose. (J. Gaudreau, 1980)

La mémoire, quant à elle, se développe autant par la motivation que par la pratique. D'ailleurs, dès le primaire, les enfants qui ont de la difficulté en langage écrit ne parviennent-ils pas à mémoriser un grand nombre d'informations captées auditivement afin, précisément, de contourner leur difficulté?

Lorsqu'on dit de ces jeunes, devenus adolescents, qu'ils ont une mémoire déficiente, il semble qu'on se trompe de terme. En effet, on s'étonne surtout qu'ils ne se rappellent pas toutes les correspondances graphèmes-phonèmes présentées isolément. Or, si on leur présente ces mêmes grahies à l'intérieur de phrases significatives, et qui mieux est dans des textes signifiants qu'ils ont envie de lire, les prétendus déficits de la mémoire disparaissent d'eux-mêmes.

*Les difficultés d'apprentissage en communication écrite au primaire*, op. cit.

- **Leur comportement**[*]

La manière dont chacun se perçoit par rapport aux autres, et à ses pairs en particulier, a un effet déterminant sur le développement de sa personnalité et sur sa conception de l'existence. (Cruickshank, 1979)

Or, nous sommes face à des adolescents conditionnés par six et parfois sept années d'échec en français et souvent d'échec scolaire en général. Comment s'étonner qu'ils soient la plupart du temps découragés, désabusés et dégoûtés de tout ce qui touche l'écrit et souvent de l'école en général? Ils doutent terriblement d'eux-mêmes et se croient «bon à rien». On le leur a dit ou fait sentir si souvent!

Profondément angoissés par leur situation d'échec présente et également par leur avenir, ces jeunes en difficulté vont adopter, selon leur tempérament et les réactions de leur entourage, des comportements extrêmes, en deçà ou au-delà de ceux des autres adolescents. Le phénomène peut se manifester suivant les cas par de l'agressivité, de l'hyper-activité, des comportements perturbateurs pour soi et pour les autres, ou au contraire par un repliement excessif sur soi et le refus de communiquer.

- **La relation avec les autres**

Les sentiments de l'adolescent envers l'école dépendent évidemment beaucoup de son rendement scolaire mais également de ses amitiés et de son statut parmi les autres élèves ainsi que de ses relations avec les enseignants.

Qu'en est-il de celui qui ne réussit pas et qui, en plus, par son comportement, se met ou est souvent mis à part? Comme il n'a pas toujours eu accès aux mêmes connaissances que les autres, que ses centres d'intérêts actuels peuvent être différents, qu'il reste dans son coin par timidité ou encore dérange le reste du groupe, l'élève en difficulté se fait habituellement peu d'amis parmi ceux qui réussissent, mais peut s'en faire parmi ceux qui, comme lui, rencontrent des difficultés et des échecs.

Quant à la relation de cet élève avec les adultes de l'école et particulièrement avec le professeur de français, il est difficile de la définir, tant chaque cas est particulier. Nous pourrions cependant nous demander si, en tant qu'agents d'éducation, nous n'avons pas eu trop souvent tendance à tenir compte des limites de ces élèves plutôt que de leurs possibilités, à juger, sans remettre en cause notre intervention, que leurs échecs répétés ne dépendaient que d'eux-mêmes, et à adopter à leur égard une attitude de domination par laquelle nous cherchions davantage à «agresser leur symptôme» qu'à les accompagner dans la prise en charge d'eux-mêmes?

Enfin, est-il besoin de mentionner que la relation avec la famille joue aussi un grand rôle chez l'élève en difficulté? Elle peut l'aider à s'en sortir ou au contraire l'enfoncer encore plus dans ses problèmes. Il n'est pas rare en effet de voir des parents se sentir coupables de ce qui arrive à leur enfant et réagir à son égard par la surprotection ou au contraire une sorte de rejet ou d'exclusion du groupe familial. D'autres parents tombent dans un tel «laisser faire» que les enfants sentent très vite que personne ne s'intéresse à ce qu'ils font. D'autres, par contre, sont d'un grand secours à leur enfant. Chaque cas, redisons-le, est particulier; il faut que l'agent d'éducation sache s'il peut compter ou non sur la famille de l'élève, si elle lui est une aide ou une entrave dans la démarche qu'il entreprend avec l'élève et qu'il agisse en conséquence.

Voilà, assez brièvement décrites, quelques caractéristiques de l'élève du secondaire qui éprouve des difficultés en français, langue maternelle. Il est certain qu'il ne s'agit pas d'un portrait-robot et que tous ces caractères ne s'appliquent pas à tous ces élèves. Peut-être croira-t-on, par moments, que nous décrivons ici des «cas graves». Si tel est le cas, l'intervention gagnera à être personnalisée plus encore mais les principes qui la sous-tendent restent de toute façon les mêmes.

---

[*] Nous exposons succinctement cet aspect affectif et social. Le guide sur l'adolescent ayant une mésadaptation socio-affective au secondaire le traite longuement en termes d'information et d'intervention (code 16-1520-01).

# 2. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

## 2.1 Les objectifs du programme de français

## 2.2 Le processus d'apprentissage

- La pratique du discours
- L'objectivation de la pratique
- L'acquisition des connaissances

# 2. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

À quoi doit faire face l'élève que nous venons de décrire? Qu'exige-t-on de lui au secondaire, en français?

Nous ne ferons qu'un rapide survol des objectifs du programme de français au secondaire et du processus d'apprentissage privilégié pour atteindre ces objectifs, étant donné que les enseignants à qui s'adresse ce document les connaissent déjà. En outre, nous ferons le lien avec le programme de français au primaire, puisque les élèves sur lesquels nous nous penchons ici n'ont précisément pas pu en atteindre les objectifs.

## 2.1 Les objectifs du programme de français

Le programme de français est avant tout centré, tant au primaire qu'au secondaire, sur le développement de l'habileté à communiquer oralement et par écrit.

Pour le secondaire, il s'agit plus précisément:

- d'amener l'élève à utiliser **efficacement** cet instrument de communication qu'est la langue;
- de développer ses habiletés langagières:
  - — sa compréhension des discours oraux et écrits;
  - — sa production de discours oraux et écrits;
- d'amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées dans les discours lus et entendus.

En fait, le programme du secondaire est en parfaite continuité avec celui du primaire. Il élargit le champ des habiletés langagières ou consolide les habiletés acquises au primaire. Ce qui est nouveau, c'est l'objectif général rattaché aux valeurs socio-culturelles que véhiculent les discours en usage dans la communauté francophone.

## 2.2 Le processus d'apprentissage

Les deux programmes proposent le même processus d'apprentissage:

- la pratique du discours
  - — de compréhension;
  - — de production;
- l'objectivation de cette pratique;
- l'acquisition des connaissances.

Ces trois facettes du processus d'apprentissage ne correspondent pas nécessairement à trois leçons qui se suivent dans le temps. Ainsi, une activité d'objectivation peut se faire à différents moments d'un exercice. Certaines acquisitions de connaissances pourront avoir lieu avant ou pendant les exercices ou avant et pendant les activités d'objectivation.

- **La pratique du discours**

On ne répétera jamais assez que toute habileté, quelle qu'elle soit, se développe par des exercices répétés et variés. Il n'en est pas autrement pour le développement des habiletés langagières. Il est donc très important de placer l'élève «dans des situations où il aura effectivement à lire, à écouter, à écrire et à parler. Plus ces pratiques seront réelles (c'est-à-dire réalisées pour les fins pour lesquelles elles le sont habituellement), plus l'élève développera son habileté à communiquer oralement ou par écrit».[1] Il s'agira, par exemple, de lui demander de lire un texte informatif pour répondre à un besoin d'information sur un sujet donné et non seulement pour répondre à un questionnaire.

Le fait de lire ou d'écrire en classe pour les mêmes raisons que dans la vie courante est un élément très important de motivation à l'apprentissage, notamment pour les élèves qui ont besoin de constater la rentabilité quasi immédiate de ce qu'ils font à l'école.

- **L'objectivation de la pratique**

L'objectivation porte sur les exercices de lecture et d'écoute, et sur les exercices d'écriture et de parole.

Il ne s'agit pas d'un élément nouveau, mais tout simplement d'amener l'élève à s'arrêter de façon plus systématique sur ce qu'il va faire, est en train de faire ou a fait. Par exemple, «les élèves feront des activités d'objectivation de leurs pratiques de compréhension et de production quand ils 'reliront' d'une façon ou d'une autre le discours qu'ils ont lu ou écouté ou qu'ils ont eux-mêmes produit, et cela pour reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de communication, de l'intention de l'auteur, du type de discours, des contraintes grammaticales ou orthographiques, etc.»[2]

---

[1] *Programme d'études, Français langue maternelle, 1ère secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, code 19-3412-01.

[2] «Entrevue avec les concepteurs», in *Québec français*, numéro 38, mai 1980, p. 32.

Les élèves qui n'ont jamais appris à organiser leur pensée ou l'expression de leur pensée auront besoin d'une aide toute particulière pour objectiver, avant, pendant et après un exercice de discours.

- **L'acquisition des connaissances**

On ne peut développer efficacement son habileté à communiquer sans connaître le mécanisme de la langue orale et écrite, sans tenir compte également de toutes les composantes de la situation de communication et des rouages des différents discours. Toutefois, le nouveau programme comporte un élément nouveau en ce qui concerne l'acquisition des connaissances: ces dernières ne doivent plus faire l'objet d'une étude artificielle, en système fermé, mais leur acquisition doit toujours rester au service de l'habileté à communiquer. On n'apprend pas à parler, à lire ou à écrire avant de communiquer mais bien en communiquant!

# 3. L'ÉVALUATION FORMATIVE


3.1 Les principes qui sous-tendent l'évaluation formative

3.2 L'évaluation des habiletés à communiquer

3.3 L'évaluation des comportements

3.4 L'évaluation de l'environnement

# 3. L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation de l'élève ne doit pas être confondue avec la mesure de ses résultats scolaires. Par le fait même, elle ne doit pas être conçue uniquement à des fins sélectives. L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'épanouissement de la personne.

En ce sens, nous ne parlerons ici que d'évaluation formative[1], tant en ce qui concerne le développement des habiletés langagières qu'en ce qui a trait au comportement affectif et social. Nous soulignerons également l'importance de l'évaluation de l'environnement proposé à l'élève.

## 3.1 Les principes qui sous-tendent l'évaluation formative

L'évaluation formative n'est pas une pratique pédagogique nouvelle. Quel enseignant n'a pas évalué ses élèves pour savoir où ils en étaient et pour leur apporter l'aide pédagogique immédiate dont ils avaient besoin?

Ce qui est nouveau, c'est l'expression elle-même, et aussi la volonté de rendre l'application de cette évaluation plus systématique. Voici quelques principes qui devraient sous-tendre l'évaluation formative:

- L'enseignant est le seul responsable de l'évaluation formative de ses élèves.
- L'évaluation formative entraîne toujours des décisions d'ordre pédagogique.
- L'évaluation formative vise à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles pour son cheminement ultérieur.
- Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la façon dont se déroule la démarche d'apprentissage de l'élève.
- Elle permet de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser.
- Elle peut supposer, au point de départ, l'évaluation des acquis des élèves pour servir de base à l'élaboration d'un programme pédagogique qui leur convienne.
- L'évaluation formative se fait à l'aide d'instruments de mesure ou d'observation qui peuvent prendre des formes très variées puisqu'ils doivent convenir aux besoins de l'enseignant ou de l'élève qui les utilise: questionnaires, grilles d'observation, échelles d'appréciation, fiches d'auto-évaluation, etc. Ces instruments sont conçus de façon à découvrir les forces et les faiblesses de l'élève en regard de l'objectif poursuivi afin de pouvoir intervenir de la façon la plus efficace possible.
- Les résultats de l'évaluation formative ne peuvent pas s'exprimer par des notes, des pourcentages, etc. Ils s'expriment sous forme descriptive ou analytique: on pourra dire, par exemple, que tel ou tel objectif est atteint, n'est pas atteint, est en voie d'être atteint. On pourra décrire de façon précise les forces et les faiblesses de l'élève.
- L'évaluation formative peut s'appliquer à un groupe d'élèves aussi bien qu'à des individus. Même si elle vise à faciliter le cheminement personnel de chaque élève, elle peut se faire à partir des résultats d'une évaluation collective. L'essentiel est de tenir compte à la fois des besoins des individus et du groupe.

## 3.2 L'évaluation des habiletés à communiquer

À l'aide de la liste des objectifs du programme d'études, des exercices écrits et oraux et des travaux de l'élève, il est possible de décrire le rendement de celui-ci en français.

Cependant, lorsqu'une analyse plus poussée s'avère nécessaire, il importe d'utiliser des instruments plus précis. À cette fin, la Direction de l'évaluation pédagogique propose des grilles d'observation des apprentissages.[2] Ces grilles permettent de vérifier si les connaissances et les habiletés nécessaires pour acquérir une notion ou un comportement sont présentes chez l'élève. Elles permettent également de déceler les stratégies individuelles et les styles d'apprentissage.

---

[1] L'évaluation formative permet de s'informer sur la façon dont se déroule l'apprentissage; elle a lieu à différents moments jugés opportuns au cours de cet apprentissage alors que l'évaluation sommative se situe à la fin d'une succession d'apprentissages et établit le bilan des acquisitions.

Voir à ce sujet la *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, Québec, 1981, code 16-7500.

Voir également la série de dépliants: *L'évaluation pédagogique à l'école*,
- *une partie intégrante de l'apprentissage*
- *une responsabilité partagée*

Direction de l'évaluation pédagogique, Québec, 1981, code 16-7500-01.

[2] *Grille d'observation des apprentissages en français*, in *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action (secondaire)*, Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code 16-7517-09B.

Rappelons succinctement ce dont un enseignant devrait tenir compte afin de disposer du maximum de données pour intervenir immédiatement auprès d'un élève en difficulté.

L'enseignant devrait:

- prévoir une situation de communication qui soit en rapport avec ce qu'il veut observer;
- faire alterner les situations et les modes de communication afin de recueillir des informations complémentaires. Par exemple, situations individuelles et situations de groupe; textes choisis par l'élève et textes choisis par l'enseignant; textes libres et dictées, etc.;
- procéder à une mise en situation très soignée afin que l'élève manifeste de l'intérêt pour ce qu'on lui demande de lire ou d'écrire;
- donner à l'élève une intention de lecture ou d'écriture;
- s'assurer que l'élève a bien compris ce qu'on lui demande.

Quant aux données à recueillir, elles viendront de l'observation:

- des comportements de l'élève et des stratégies qu'il utilise au cours de la situation de communication;
- des réponses fournies dans une situation de lecture;
- des caractéristiques du texte produit par l'élève dans une situation d'écriture;
- de la réaction et des commentaires de l'élève au moment de l'objectivation.

Ces données donneront à l'enseignant les renseignements qui lui permettront d'intervenir immédiatement et adéquatement auprès de chaque élève.

## 3.3 L'évaluation des comportements

La répétition de certains comportements adoptés par un élève ou un groupe d'élèves peut gêner le fonctionnement et l'apprentissage de cet élève ou de ces élèves et même de toute une classe, alors que d'autres comportements servent de stimulants dans le même contexte.

Par exemple, si, pendant que l'enseignant donne des explications à l'ensemble du groupe, un élève se lève, circule dans la classe ou bouge beaucoup, manipule bruyamment ses objets, il est évident qu'il dérange et l'enseignant et les autres élèves, et qu'il n'aura probablement rien retenu des explications données.

Dans la même situation, si tel autre élève rêvasse (il se balance sur sa chaise, joue avec ses doigts . . .) ou se laisse distraire par des éléments extérieurs (il regarde d'autres élèves, écoute des bruits de l'extérieur), sans doute ne dérange-t-il personne sinon l'enseignant qui donne des explications — au cas où celui-ci s'en apercevrait — mais il est par contre fort probable qu'il aura perdu le fil de la leçon et adoptera un comportement non désirable: demander à son voisin ce qui vient d'être dit ou encore «laisser faire», avec les conséquences que cela entraîne.

Par contre, si, dans différentes situations de groupe, un élève intervient activement, en posant des questions de compréhension, en faisant des commentaires pertinents, son comportement est enrichissant et stimulant à la fois pour lui et pour tout le groupe.

Les exemples qui précèdent ne servent qu'à illustrer toute une gamme de comportements qui peuvent se répéter quotidiennement dans une classe. La *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés* inclut une *Grille d'évaluation des comportements de l'élève (secondaire)* qui devrait permettre à l'enseignant et à l'élève en cause d'observer différents comportements, de les analyser et de travailler ensemble à éliminer les uns et à renforcer les autres.

## 3.4 L'évaluation de l'environnement

Si on admet que l'apprentissage est le résultat de l'interaction entre celui qui apprend et l'environnement, il importe de jeter un regard critique sur l'environnement proposé à l'élève: le matériel didactique mis à sa disposition, l'organisation non seulement de la classe mais également de l'école et surtout la manière d'être et de faire des agents d'éducation entre eux et vis-à-vis de l'élève.

Le questionnaire sur l'environnement scolaire de l'élève du secondaire, qui est l'un des instruments de la *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés*, peut servir de base à une réflexion.[1]

---

[1] Op. cit., code 16-7517-10a et 10b.

[2] Op. cit., code 16-7517-07.

Il est donc très important d'associer l'élève à son évaluation et même de l'amener à s'auto-évaluer.[1] Il prend ainsi conscience, de façon très objective, de ses acquis et de ses déficits, et il se sent par le fait même plus responsable de sa propre prise en charge et de son évolution.[2]

---

1 Voir Gilles Gemme, «L'auto-évaluation, c'est possible», in *Québec français*, numéro 46, mai 1982, pp. 74-77.

2 Sur l'évaluation des habiletés à communiquer, voir également «Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire» de F. Dulude, in *Vie pédagogique*, numéro 15, novembre 1981 et le dossier «L'évaluation» in *Québec français*, numéro 46, mai 1982, pp. 54-89.

# 4. L'APPROCHE ÉDUCATIVE GLOBALE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

## 4.1 De nouvelles orientations pédagogiques

## 4.2 Les enseignants et la communication

# 4. L'APPROCHE ÉDUCATIVE GLOBALE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire est une étape importante dans la vie de tout élève. Il marque en quelque sorte la fin du monde de l'enfance et est une première porte sur celui des adultes.

Il faut espérer qu'en arrivant au secondaire, les élèves auront été préparés dès l'année précédente à tous ces changements.[1] Sinon, il conviendrait de le faire dès les premiers jours de la rentrée.

L'élève qui a du retard en français peut avoir différentes réactions à son arrivée à l'école secondaire. Il peut se sentir complètement perdu, anxieux et perturbé, ce qui nécessite un encadrement bien structuré; il peut aussi profiter de ces changements d'école, d'enseignant, parfois d'amis, pour «repartir à neuf».

Dans l'un et l'autre cas, il est indispensable que les agents d'éducation accueillent ces élèves tels qu'ils sont et non tels que leurs dossiers les prétendent. Il n'est pas rare en effet de voir de gros changements se produire chez ces élèves au cours de l'été...

On sait que la maîtrise de la langue maternelle conditionne les autres apprentissages scolaires. Celui qui lit trop lentement, imparfaitement, ne parvient pas à tirer vraiment profit de sa scolarité. L'école secondaire toute entière, et non seulement le spécialiste en français, doit donc tout mettre en place pour accueillir ce type d'élève et lui donner le soutien nécessaire.

Nous n'entendons donc pas viser exclusivement le professeur de français car, au fond, la façon dont les élèves lisent et écrivent a de l'importance pour tous les professeurs. En ce sens, la concertation entre tous ceux qui interviennent auprès d'un même élève est importante. L'élève peut très bien être amené à faire de gros progrès en français grâce à un professeur de biologie ou de mathématiques, tout simplement parce qu'il aime le professeur ou la discipline.

«Combien de gens de 30 ans témoignent d'avoir 'passé au travers' plutôt qu'abandonné jeunes leurs études à cause de l'un ou l'autre professeur, animateur de loisirs, entraîneur d'équipe sportive, ayant su être présents et confiants dans des périodes difficiles. Les adolescents vivent au plan social et au plan émotif des sortes de crises. Selon que l'enseignant peut le connaître ou pas, dialoguer ou pas, discuter autre chose ou pas, il faudra ou non compter essentiellement sur autre chose que l'école pour soutenir les aspirations, la motivation, la persévérance...»[2]

## 4.1 De nouvelles orientations pédagogiques

Si l'on veut que l'école secondaire échappe au danger:

- de se résigner devant l'échec,
- d'être sélective,
- de méconnaître les différences individuelles et collectives,
- de voir une grande partie de sa clientèle l'abandonner en cours de route,

il est urgent:

- qu'elle prenne l'élève et l'apprentissage comme centre d'intérêt plutôt que l'enseignant,
- qu'elle soit un lieu de relations et de communication authentique entre les personnes,
- qu'elle relie les contenus d'apprentissage à des expériences et des situations significatives pour les jeunes,
- qu'elle adapte au mieux les tâches d'apprentissage aux acquis réels plutôt que supposés, sans hésiter à faire varier les modes d'apprentissage au besoin, particulièrement en cas de difficulté ou de retard.[3]

Il s'agit en fait de rendre l'élève actif et engagé dans les divers éléments de son propre apprentissage et du développement de sa personnalité.

Une telle conception de la pédagogie entraîne nécessairement une réorganisation du temps, de l'espace, des ressources humaines et physiques.

[1] La Direction générale des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation a préparé un diaporama en vue de préparer les élèves de sixième année à l'effort d'adaptation que nécessite leur passage de l'école primaire à l'école secondaire ou à la polyvalente.

[2] *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*. Rapport présenté en annexe à: *Les cahiers du copie, numéro 3*. Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. Québec, 1982. p. 39.

[3] *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*, op. cit., pp. 51-52.

Nous ne voulons pas présenter ici de modèle d'organisation[1] mais amener à imaginer une nouvelle façon d'aménager la vie à l'école secondaire telle que **tous** les élèves sans exception puissent recevoir à tout moment le soutien et la stimulation dont ils ont besoin. Il s'agit alors autant de prévenir les difficultés que de les guérir!

Le fonctionnement interne différant d'une école à l'autre, nous ne pouvons que conseiller de consulter le document *Propositions de développement pédagogique*[2] mentionné précédemment. Nous y retrouvons, entre autres, des suggestions en ce qui concerne l'aménagement du temps, la structuration des matières au programme, le rôle de l'enseignant, l'organisation de l'école sous forme d'un ensemble d'ateliers...

## 4.2 Les enseignants et la communication

Il ressort des orientations pédagogiques précédemment exposées que, si les méthodes et les techniques d'enseignement sont utiles et même nécessaires, il y a surtout, dans une école et particulièrement dans une classe, des personnes en présence.

La qualité de l'interaction entre un enseignant et un élève ainsi que de l'interaction entre les différents agents d'éducation est de ce fait primordiale. D'ailleurs, comment axer les élèves sur la communication, comme le préconise le programme de français, si cette communication n'est pas vécue quotidiennement!

En ce sens, le meilleur outil de travail que possède l'éducateur quel qu'il soit reste bien sa personne. Il est reconnu que la perception qu'a un élève de ce qui anime l'enseignant, de l'attitude de celui-ci à son égard, de l'atmosphère qui règne dans l'école et dans la classe, rejaillit sur sa motivation et son rendement. À plus forte raison, pour l'élève en difficulté, ces éléments peuvent soit augmenter son sentiment d'impuissance et sa résignation, soit au contraire accroître son sentiment de responsabilité et de maîtrise de la situation.

Ainsi, l'enseignant est en mesure, par ses sentiments et comportements personnels vis-à-vis de la lecture[1], d'aider un élève à ne plus se sentir handicapé par tout ce qui est écrit ou à écrire, voire même de créer chez lui un intérêt durable pour la lecture.

De même qu'un artiste ou un artisan passionné pour son art ou son métier peut transmettre à d'autres cette même passion, de même un enseignant a plus de chances d'intéresser ses élèves à la lecture s'il aime lui-même beaucoup lire et si, en fait, il lit beaucoup. De plus, il est important qu'il lise, non seulement chez lui, mais devant les élèves, pendant les heures de lecture et de bibliothèque et qu'il ne lise pas seulement des journaux, des revues ou des livres pour adultes mais également des revues et des livres qui plaisent aux jeunes de cet âge.[3]

En effet, l'enseignant qui connaît bien les lectures aimées des jeunes peut, en en parlant, éveiller chez ses élèves un nouvel intérêt pour la lecture, échanger des idées avec ceux qui ont lu le même livre, suggérer à d'autres une lecture en rapport avec une émission de télévision, un problème d'actualité ou une recherche personnelle. Bref, un tel enseignant est capable de créer un climat où la lecture invite à la communication sous toutes ses formes.

---

1 Des modèles d'organisation des services aux élèves en difficulté d'apprentissage seront présentés dans un *guide d'organisation* actuellement en préparation.

2 *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*, op. cit., pp. 51-56.

1 En parlant de lecture, nous n'excluons nullement l'écriture. Au contraire! «La liaison lecture-écriture est la base même du travail avec des adolescents: l'expression d'autrui n'intéresse que celui qui sait aussi s'exprimer.»

2 Raoul Dubois, «Les adolescents lisent aussi», in *Des livres et des jeunes*, volume 4, no 11, printemps 1982, Sherbrooke, p. 8.

3 Voir Hould, Raymond, «Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire — Première partie — Description des habitudes de lecture», in *Études et documents*, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, Québec, 1980, code 16-0126.

# 5. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

5.1 «Déscolariser» la pratique de la lecture

5.2 Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur

5.3 Favoriser la lecture intégrale de textes complets

5.4 Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres

5.5 Individualiser la pratique de la lecture

5.6 Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer

# 5. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

Pour parvenir à élargir les motivations des élèves, à développer leur pouvoir de lire et leur savoir lire, certaines conditions paraissent nécessaires voire indispensables, notamment pour les élèves à qui la lecture pose encore des problèmes. Nous retiendrons, parmi les principes méthodologiques avancés dans la recherche effectuée sur le développement des habitudes de lecture au secondaire[1], ceux qui précisément semblent indispensables pour travailler avec les élèves qui nous préoccupent.

## 5.1 «Déscolariser» la pratique de la lecture

Comment donner le goût de lire dans un contexte où la lecture est «sur-contrôlée»? Combien de comportements valorisés par l'école n'ont rien à voir avec la lecture comme expérience de communication!

## 5.2 Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur

Cela ne signifie nullement cantonner l'élève dans son petit univers. Au contraire, il s'agit de se demander ce qu'il lit actuellement, comment et pourquoi il le lit, afin de l'amener précisément à prendre de nouvelles habitudes de lecture et à élargir petit à petit ses domaines d'intérêt.

## 5.3 Favoriser la lecture intégrale de textes complets

Lorsqu'on lit une histoire aux enfants, ils aiment l'entendre en entier. Il y a une unité de forme et de sens dans un texte complet. La lecture d'oeuvres complètes est donc à privilégier. Si celle-ci s'avère trop fastidieuse en raison des difficultés en lecture, des extraits ou textes courts pourront être utilisés, à la condition qu'on les situe dans un ensemble plus vaste. Mais rien n'est plus motivant pour un élève que de se dire qu'il a lu un livre au complet!

## 5.4 Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres

On sait que l'accessibilité aux livres et autres imprimés joue un rôle important dans l'intérêt que porte un élève à la lecture: 40 p. cent des livres lus par les élèves du secondaire proviennent des bibliothèques personnelles. Mais, malheureusement, plus du tiers de ces jeunes ne peuvent s'acheter eux-mêmes leurs livres, et c'est habituellement parmi ceux-là qu'on trouvera les moins bons lecteurs. L'école doit donc faire en sorte que les imprimés, livres, revues soient perçus comme des objets familiers auxquels on recourt en de multiples circonstances autant pour se détendre que pour étudier. Une pédagogie active, axée sur la découverte personnelle, crée des occasions naturelles, et nombreuses, de lecture.

## 5.5 Individualiser la pratique de la lecture

La lecture est avant tout une expérience individuelle. Il s'agit toujours de la rencontre entre deux personnes: celle qui écrit et celle qui lit. Si les situations de lecture peuvent être communes, les processus de lecture et les réactions individuelles face à un texte (sympathie, enthousiasme, indifférence, etc.) resteront toujours personnels.

La pédagogie de la lecture doit donc prendre appui sur l'interaction, le dynamisme qui se crée entre la personne même du lecteur et la lecture elle-même. Cette exigence amènera nécessairement le pédagogue à préparer avec chaque élève un «parcours de lecture» qui tienne compte de ses expériences antérieures, de son niveau de lecture, et qui soit significatif pour lui.

## 5.6 Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer

L'école a souvent fait échouer l'expérience intime et personnelle qu'est la lecture en la transformant dès le départ en activité d'objectivation de la langue. N'avons-nous pas déjà vu de beaux passages du *Petit Prince* disséqués pour les besoins de l'analyse logique ou grammaticale!

Bien sûr, il est nécessaire de doter les élèves de techniques, de connaissances et de stratégies qui les aideront à devenir plus autonomes et à retirer plus de plaisir de leurs lectures. Mais il faut aussi les amener à recréer un texte en y intégrant leurs expériences personnelles, en allant au-delà d'une lecture strictement littérale, et surtout, il faut leur apprendre à adapter leur façon de lire aux objectifs poursuivis, au temps disponible, à la spécificité du texte.

[1] R. Hould, op. cit., pp. 35-52.

[1] R. Hould, op. cit.

# 6. UN ENVIRONNEMENT QUI INVITE À LA LECTURE

6.1 Suggestions des élèves pour favoriser la lecture

6.2 Un matériel adéquat pour les adolescents en difficulté de lecture

6.3 D'autres activités à vivre en classe

# 6. UN ENVIRONNEMENT QUI INVITE À LA LECTURE

Par environnement, nous entendons les ressources matérielles mises à la disposition des élèves, mais également toutes les activités qui peuvent naître de l'organisation et de l'utilisation des ressources matérielles et humaines.

## 6.1 Suggestions des élèves pour favoriser la lecture

On demande toujours comment inciter les élèves à la lecture. Un questionnaire présenté à des élèves dans le cadre de la recherche sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire[1] a permis d'identifier les moyens suivants (par ordre d'importance):

- présenter les «nouveautés» à l'ensemble de la classe (par l'enseignant);
- rendre la bibliothèque scolaire plus attrayante;
- augmenter le nombre de livres dans la bibliothèque scolaire;
- organiser des activités culturelles à la bibliothèque;
- offrir aux élèves un cours pendant lequel ils présentent les livres qu'ils ont trouvés intéressants;
- organiser des rencontres avec les écrivains;
- avoir des discussions plus fréquentes, en classe, sur les livres lus;
- enseigner les techniques de lecture rapide;
- vendre des livres à l'école (bibliothèque coopérative);
- créer des clubs de lecture.

Certains de ces moyens sont immédiatement applicables dans les classes. Il serait intéressant que chaque enseignant propose à ses élèves le même questionnaire ou un questionnaire analogue qui lui donnerait certainement de bonnes indications et suggestions quant aux activités à mettre en place pour inciter à la lecture.

Par ailleurs, ces suggestions peuvent ne répondre que partiellement aux besoins de certains élèves qui, non seulement ont pu perdre le goût de lire, mais ne l'ont peut-être jamais eu, leur expérience dans ce domaine ayant toujours été douloureuse. D'autres modifications de l'environnement sont alors nécessaires.

[1] R. Hould, op. cit., p. 110.

## 6.2 Un matériel adéquat pour les adolescents en difficulté de lecture

Un matériel adéquat pour les élèves qui ont du retard en français doit tenir compte du cheminement affectif de ces élèves. Il doit permettre de développer ou de consolider les contenus d'apprentissage du primaire et d'y intégrer progressivement ceux du secondaire tout en respectant les types de discours préconisés par le programme de français de ces deux niveaux.

Le matériel qu'on leur présente devrait donc atteindre, entre autres, les objectifs suivants:

**Fournir des textes complets, signifiants et variés qui allient la lisibilité aux intérêts et au vécu quotidien de ces adolescents**

De même qu'un enfant de 8 ans ne s'intéresse pas aux mêmes choses que celui de 13 ans, de même celui-ci ne s'intéresse plus à ce qui passionne celui de huit ans. Et pourtant, sous prétexte que son niveau de lecture est celui d'un enfant de deuxième année, on le cantonne à des lectures de cet âge.

L'idéal, au sein d'un groupe, serait évidemment d'avoir plusieurs textes, de différents niveaux de lisibilité, traitant du même sujet.[1]

**Susciter des réalisations pratiques, concrètes, dont ils puissent voir le résultat à court terme**

Nous avons fait remarquer, dans la première partie du présent document, combien ces adolescents avaient de la difficulté à fixer leur attention sur des notions abstraites. Par contre, ils se concentrent aisément si ce qu'on leur demande de lire débouche sur une réalisation tangible, s'ils en pressentent un avantage immédiat. Sans compter que cela les valorise énormément et les incite à continuer!

**Permettre le recours à l'oral, à des moyens techniques et à des documents audio-visuels comme supports ou moyens de dépannage**

L'élève devrait pouvoir utiliser le magnétophone ou même la machine à écrire, à condition toutefois que le groupe soit d'accord. Des documents audio-visuels peuvent également servir de déclencheurs aux activités de lecture.

[1] Voir à ce sujet l'article de Gilles Primeau, «Pourquoi des écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?» in *Vie pédagogique*, numéro 14, octobre 1981, pp. 19-23.

## 6.3 D'AUTRES ACTIVITÉS À VIVRE EN CLASSE

Un environnement stimulant et un matériel adéquat sont certes importants. L'animation assurée par l'enseignant et les échanges entre pairs le sont encore plus. Voici quelques suggestions qui peuvent être applicables dans le quotidien et adaptables à différents groupes d'élèves.

- Lire à voix haute pour les élèves des textes captivants ou émouvants dont ils auront envie de connaître la suite et la fin.
- Déterminer ensemble des moments fixes de lecture. Il peut s'agir d'un certain temps au début ou à la fin de chaque cours de français ou d'une heure entière par semaine. La lecture doit être libre de tout contrôle, se destiner au seul plaisir de lire.
- Avec les élèves, constituer une bibliothèque de classe. On peut emprunter des livres à la bibliothèque scolaire ou municipale, en échanger avec une autre classe, en apporter de chez soi. L'essentiel ici est la nouveauté.
- À partir de cette bibliothèque de classe qui nécessite une bonne organisation, de nombreuses activités sont possibles: la constitution d'un fichier, par genre, par degré de lisibilité; la présentation d'un nouveau livre; des discussions entre élèves qui ont lu le même livre, etc.
- Les activités d'écriture forment également un bon prolongement des lectures: lettre à l'auteur pour lui dire ce qu'on pense de son livre ou de son article ou pour lui poser des questions, rédaction d'une courte critique à envoyer à des revues de jeunes, rédaction d'une nouvelle introduction ou conclusion, etc.
- Enfin, avec ceux qui ne voient pas encore l'utilité de la lecture dans le quotidien, l'enseignant peut regarder:
  — le manuel de conduite automobile;
  — les règles de sécurité pour les motocyclistes;
  — des traitements de beauté;
  — des livres de recettes;
  — des formulaires de demandes d'emploi;
  — certains articles de journaux ou de revues;
  — etc.

De très nombreuses activités peuvent s'organiser à partir de tout le contexte écrit qui nous entoure. L'essentiel est de bien connaître les élèves à qui on enseigne, car leurs intérêts sont souvent très différents de ceux qu'on imagine ou qu'on souhaite.

# 7. LES INTERVENTIONS SPÉCIFIQUES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

## 7.1 Les interventions en lecture

## 7.2 Des outils complémentaires en lecture

- Les exercices de «closure»
- La lecture «occultée»
- Activités «en réserve»

## 7.3 Les interventions en écriture

- Développer l'habileté à communiquer par écrit
- Developper les connaissances
- L'écriture «libre»

# 7. LES INTERVENTIONS SPÉCIFIQUES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

L'observation attentive des comportements de certains élèves en lecture et en écriture ainsi que leur autoévaluation devraient donner à l'enseignant les renseignements dont il a besoin sur la nature des difficultés et le contexte dans lequel elles apparaissent. À partir des résultats de ces analyses, l'enseignant et chaque élève en cause devraient décider ensemble des objectifs à atteindre, des moyens et du matériel appropriés pour y arriver, et fixer des repères pour évaluer le progrès. Nous insistons beaucoup sur la participation de l'élève à l'établissement d'un plan de travail, car cette participation active est la condition sine qua non pour que le progrès se concrétise. Prendre conscience qu'on a la situation en main exerce un effet fort bénéfique sur l'image de soi et sur la confiance en soi.

## 7.1 Les interventions en lecture

Que faire pour celui qui lit encore lentement en s'appuyant surtout sur les indices graphiques pour découvrir le sens d'un texte?

Comme nous savons que les premiers succès sont importants pour sortir du cercle vicieux de l'échec et de la démotivation, les situations de lecture choisies devront être soigneusement préparées en fonction de l'élève même à qui elles sont présentées:

- qu'elles soient signifiantes pour lui; il peut même décider du sujet;
- qu'elles lui permettent si possible la réalisation d'une tâche qui a de l'intérêt pour lui;
- que les textes choisis aient un niveau de lisibilité qui lui convienne: qu'ils ne soient ni trop simples ni trop complexes mais qu'ils représentent un défi possible à relever pour le jeune.

Une fois la situation de lecture préparée, il s'agit d'**axer l'élève sur le sens** de ce qu'il va lire:

- en lui offrant une mise en situation qui éveille en lui le désir de lire;
- en lui donnant une intention de lecture claire et précise et en la lui rappelant au besoin;
- en faisant appel aux connaissances qu'il peut déjà avoir du réel traité dans le texte;
- en l'amenant à dire ce qu'il s'attend à trouver dans le texte;
- en l'aidant à se servir des indices qui apparaissent au premier coup d'oeil: les illustrations s'il y en a, la structure du texte, le titre, les sous-titres, le nombre de paragraphes, un mot souligné, écrit en majuscules, une date, etc.

Comme il est très difficile de savoir comment procède l'élève qui lit silencieusement un texte, sinon en observant certains de ses comportements, seule l'objectivation permettra de voir les stratégies qu'il utilise. Lorsqu'une tâche doit être exécutée, il est alors facile de savoir si l'intention de lecture a été réalisée, si le texte a été compris. Sinon, les réponses de l'élève à certaines questions pourront donner des indices:

- a-t-il trouvé dans le texte ce à quoi il s'attendait?
- a-t-il appris des choses nouvelles?
- qu'est-ce qui l'a aidé à comprendre?
- qu'est-ce qui lui a donné des difficultés?

L'enseignant peut aussi habituer l'élève à utiliser quelques signes en lisant: souligner, encercler, encadrer pour repérer ensuite facilement les points à étudier.

Enfin, si l'élève semble avoir des difficultés plus sérieuses, on lui demandera, à condition d'être seul avec lui, de lire le texte à voix haute après l'avoir lu silencieusement auparavant.[1]

S'il peut le faire sans anxiété, en sachant qu'il a le droit de se tromper et qu'il va être aidé et non jugé, il le fera volontiers.

On pense parfois que les adolescents ne connaissent pas ou connaissent mal certaines graphies. Le phénomène est en fait extrêmement rare et ne se constate que lorsque ces graphies sont présentées isolément, hors de tout contexte, et que les élèves ne parviennent pas à saisir le sens. Par exemple: seuil, deuil, écueil, cerfeuil, sont des mots qui, en soi, peuvent ne rien dire à certains élèves, qui parviendront cependant à en déduire le sens si les mêmes mots font partie d'une phrase ou mieux encore, d'un contexte significatif.

Comme complément d'activité, il est possible de faire trouver par l'élève une série de mots contenant cette même graphie, de l'opposer à une autre série de mots.

---

[1] Voir *Les difficultés d'apprentissage en communication écrite au primaire*, op. cit.

| | | |
|---|---|---|
| Par exemple: | deuil | pareil |
| | fauteuil | réveil |
| | écureuil | soleil |
| | chevreuil | conseil |

On les lui fait écrire et on les réintroduit immédiatement dans une phrase qu'il peut énoncer oralement ou mettre par écrit.

Il faut en effet toujours se rappeler que même nous, adultes, avons parfois de la difficulté à prononcer un mot non familier ou à en comprendre le sens lorsque nous ne connaissons par le contexte duquel il est extrait.

## 7.2 Des outils complémentaires en lecture

Nous ne voulons pas mettre l'accent sur tous les procédés techniques qui ont été abusivement utilisés pour amener l'élève à mieux décoder et qui, en fait, n'ont réussi qu'à lui enlever le goût de lire. Nous voulons seulement signaler quelques techniques pédagogiques qui peuvent servir d'activités complémentaires en lecture et qui ont toujours pour but ultime d'amener l'élève à comprendre mieux et plus vite ce qu'il lit.

- **Les exercices de «closure»**

Le procédé de «closure» ou «texte à trous» peut aider l'élève à se détacher du mot à mot pour découvrir le sens de ce qu'il lit.

Tout enseignant peut lui-même structurer des exercices de «closure» à partir de certains textes. Les textes choisis doivent cependant convenir à la clientèle à laquelle ils sont destinés, notamment quant au réel traité et au degré de lisibilité.

Quelques règles régissent également la construction des exercices de «closure»:[1]

- On supprime un mot sur cinq dans le texte. Pour les élèves qui ont besoin d'être aidés davantage, on laisse la première et la dernière phrase intactes.
- Un mot supprimé est remplacé par un souligné. Tous les soulignés sont de longueur égale quelle que soit la longueur du mot enlevé.
- Une forme élidée, par exemple «l'oiseau», compte pour deux mots. Par contre, les mots avec apostrophes lexicales, comme «d'abord, aujourd'hui», ne constituent qu'un seul mot.
- Deux mots unis par un trait d'union comptent pour deux mots, si chacun d'eux peut être utilisé isolément dans la langue. Ainsi, «co-locataire» comptera pour un (1) mot alors que «oiseau-mouche» comptera pour deux et le trait d'union sera indiqué.
- Dans un nombre de plusieurs chiffres écrit en lettres, chaque partie constitue un mot indépendant.

Comment utiliser l'exercice de «closure» comme outil d'apprentissage?

La mise en situation doit se faire selon les règles habituelles. Il faut que les élèves aient le goût de lire le texte. Puis chacun lit le texte et inscrit dans les espaces vides les mots qui lui paraissent convenir.

À cette étape, il peut y avoir des variantes dans le déroulement de l'activité: des équipes de deux ou trois élèves peuvent mettre leurs idées en commun, chacun justifiant sa réponse. L'équipe essaie de parvenir à un consensus. Toutes les équipes se réunissent ensuite en plénière.

L'important est que l'élève dise pourquoi le mot qu'il propose lui semble le plus approprié. On peut ainsi mieux voir sur quels indices il s'appuie pour lire. L'exercice de «closure» développe l'habileté à lire en demandant au lecteur de recourir principalement aux indices syntaxiques et sémantiques.

- **La lecture «occultée»**[1]

Le procédé consiste à exposer brièvement aux yeux du lecteur le mot, le groupe de mots ou la phrase à lire, afin de l'habituer à saisir l'ensemble d'un seul coup d'oeil et à passer directement au sens de ce qui est écrit.

Les mots ou groupes de mots sont écrits sur des étiquettes ou des cartons. On peut aussi, pour un groupe, utiliser le tachytoscope ou le projecteur à diapositives.

Les adolescents peuvent se donner seuls ce genre d'entraînement. Ils prennent un paquet d'étiquettes et s'auto-corrigent en les rangeant par exemple en trois tas: étiquettes qu'ils ont su lire au premier coup d'oeil, étiquettes sur lesquelles ils ont hésité un peu et étiquettes qui leur ont posé des problèmes. L'exercice peut aussi se faire à deux.

On trouvera des listes de mots dans les ouvrages de Françoise Estienne[2] qui a beaucoup utilisé cette technique

[1] Voir Fortier, Gilles, «Le test de closure, un outil pédagogique», in *Québec français*, numéro 46, mai 1982, pp. 78-82.

[1] Nous empruntons cette expression à Françoise Estienne qui l'utilise dans son ouvrage *Lecture et dyslexie*, Éditions Universitaires, 1971.

[2] Estienne, F., *Lecture et dyslexie*, op. cit., et *Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage*, Éditions France-Amérique, 1980.

avec les adolescents. Nous pensons cependant que quelques remarques s'imposent. Pour que cet exercice soit rentable, il faut que l'élève y participe de bon gré et qu'il s'y entraîne régulièrement pendant quelques minutes seulement. Comme il ne s'agit pas véritablement de lecture, l'élève peut voir son intérêt s'éteindre. De plus, cette technique entraîne rapidement une certaine fatigue.

Par ailleurs, il y a lieu de choisir soigneusement les listes de mots ou de phrases. Il ne sert à rien en effet d'en proposer que les élèves ne rencontreront peut-être jamais. Une façon rentable d'utiliser cette technique consiste à présenter à ceux qui en ont besoin certains mots qu'ils trouveront dans un prochain texte. Ils peuvent ainsi constater sans retard le résultat d'un entraînement qui risque parfois de leur paraître inutile.

De toute façon, comme toute technique, cet exercice n'a pas à être systématisé. L'essentiel est qu'il convienne à celui qui en a besoin.

- **Activités «en réserve»**

Les enseignants ont certainement «en réserve» une série d'activités variées et nouvelles.

Nous proposons, à titre indicatif seulement, deux ouvrages dans lesquels ils pourraient trouver des activités susceptibles de convenir à un groupe ou à certains élèves en particulier.

*JE DEVIENS UN VRAI LECTEUR*
de François Richaudeau et Georges Rémond[1]

Bien que conçu pour les élèves de neuf à onze ans, cet ouvrage contient des textes et des activités qui peuvent convenir au début du secondaire. Les différents chapitres, au nombre de six, ont pour objectifs respectifs:

- de développer l'habileté perceptive de l'oeil;
- de bien reconnaître et affiner le vocabulaire;
- d'entraîner à lire «en prévoyant»;
- d'éduquer la mémoire;
- de développer la «lecture de recherche»;
- de développer la «lecture sur mesure».

*GOSH! 103 WAYS TO BUILD INTEREST IN SECONDARY READING*
de Earl W. Thomas[2]

D'après l'auteur, la nouveauté et la surprise sont nécessaires pour éviter l'ennui et éveiller l'intérêt. Rien n'est plus étouffant que la routine! Ces 103 façons de créer de l'intérêt par des activités qui utilisent et la communication orale et la communication écrite, lecture et écriture, nous paraissent fort judicieuses pour développer l'habileté à lire et à écrire.

Les «recettes» ne suscitent cependant qu'un intérêt passager. Seuls un climat et un environnement créés avant tout par les personnes, leur propre intérêt pour la lecture et l'écriture, peuvent maintenir une motivation durable.

## 7.3 Les interventions en écriture

Il se peut que la faiblesse en français se manifeste surtout au niveau du code orthographique alors que l'élève se montre très habile à communiquer. Malheureusement, les faibles en français ont souvent de la difficulté à s'exprimer correctement tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous allons donc voir comment ces élèves peuvent se faire aider pour produire un message écrit et pour développer les connaissances nécessaires à cette production.

- **Développer l'habileté à communiquer par écrit**

La communication réelle ne s'établit que dans une situation normale. Dans le cas contraire, on se borne à faire semblant. Or, il est très difficile de demander à ces élèves d'écrire pour faire semblant. Ils n'y voient aucun intérêt. Le choix des situations d'écriture est donc important et il faudrait privilégier, au départ, la création de textes utilitaires qui leur permettent, par exemple, de recevoir du destinataire une réaction immédiate.

En même temps, il est primordial de les mettre dans des conditions de réussite, afin qu'ils ne paniquent pas devant la page blanche mais sachent quoi dire et comment le dire. La phase de préparation à la production aura donc une importance capitale et s'appuiera beaucoup sur la communication orale.

L'enseignant vérifiera si chaque élève a bien compris ce qu'il doit faire. Il aidera chacun à dresser un plan, à choisir, formuler, organiser ses idées en fonction de l'intention d'écriture et de l'interlocuteur. Enfin, il pourra faire un rappel des connaissances nécessaires à la rédaction.

- **Développer les connaissances**

La situation de communication ne devrait pas être prétexte à développer les connaissances. Pareille pratique entraîne souvent un blocage chez l'élève qui n'ose pas s'exprimer «de peur de faire des fautes».

Par contre, les différentes situations d'écriture vécues devraient faire prendre connaissance à l'élève de son besoin de connaissances au niveau du mécanisme de la langue comme à celui des discours.

1. France-Amérique, 1981.
2. Academic Therapy Publications, 20 Commercial Boulevard, Novato, California 94947.

Mais que faire avec des élèves du secondaire qui écrivent:

«les trois examen étais difficile»
«je suis déjàs été à Québec»
«je vais allé passé des tesse samdi»
«par-ce que sait loin de chez nous»
«sais lui qui mène le diabe»

ou encore

«afin de conte» pour «en fin de compte»
«quesse qu'on va fer» pour «qu'est-ce qu'on va faire?»

De ces élèves, on dira habituellement qu'ils écrivent au son ou qu'ils écrivent comme ils parlent. Il est effectivement fort probable que celui qui écrit «tesse» pour «test», «diabe» pour «diable», «afin du conte» pour «en fin de compte» prononce ainsi ces mots ou ces expressions, et que celui qui écrit «je suis déjàs été à Québec» parle également avec ce genre de syntaxe.

Pourtant, personne ne parle comme il écrit. L'expression orale diffère de l'expression écrite mais celui qui s'exprime correctement en parlant a plus de chances de le faire correctement en écrivant. Encore faut-il être imprégné et de ce langage oral et de ce langage écrit, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas pour les élèves en difficulté, comme nous l'avons vu.

Il serait facile de dire: «Faites-les lire», «Faites-les écrire», «Exigez qu'ils s'expriment oralement de façon correcte», «Mettez-les dans un bain linguistique tant d'expression orale qu'écrite; qu'ils s'imprègnent, ne serait-ce qu'auditivement, de discours oraux et écrits», etc. Ce serait effectivement la solution, qui rejoint d'ailleurs les recommandations que l'on peut faire pour les premières années d'apprentissage. Mais s'il est vrai que c'est en multipliant les situations de communication écrite que l'élève augmentera son habileté à écrire et élargira ses connaissances, celui à qui nous nous adressons ici n'est sans doute pas très motivé à écrire parce qu'il ne sait pas quoi dire ni comment le dire.

*— L'orthographe d'usage*

Au sortir du cours primaire, l'élève devrait maîtriser quelque 2 000 mots, c'est-à-dire pouvoir les écrire sans réfléchir, de façon automatique. Il ne peut évidemment y arriver qu'en voyant souvent le mot écrit, mais aussi en ayant fréquemment à l'utiliser.

Si la mémoire de l'élève semble faire défaut, on peut l'aider à se créer une «mémoire artificielle et fonctionnelle», sous forme de fichier, de carnet. On doit également l'habituer, si ce n'est déjà fait, à avoir recours au dictionnaire. Les procédés mnémotechniques, tels que «pour se nourrir, il faut deux r» ou la technique des séries et associations[1] ne sont pas non plus à dédaigner.

*— L'orthographe grammaticale*

Si l'on veut être à l'aise pour écrire, c'est-à-dire pour exprimer sa pensée, il faut que l'orthographe grammaticale devienne un automatisme au même titre que l'orthographe d'usage.

Pour cela, il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales, il faut les appliquer. Il est certain que l'élève de deuxième secondaire qui écrit «les tois examen étais difficile», connaît la règle du pluriel des noms et de l'accord des verbes; il est même fort probable qu'il l'applique dans la phrase suivante, mais cette règle reste pour lui quelque chose d'acquis ou d'appris en circuit fermé, il ne l'a pas intégrée au processus même de la communication écrite. Cette intégration se fait «normalement» au cours des premières années et demande, comme pour l'orthographe d'usage, du temps et de la répétition.

Pour les règles de grammaire plus complexes, il est bon d'amener l'élève à procéder par induction. En réfléchissant sur plusieurs cas orthographiques qui se présentent de la même façon, l'élève arrive peu à peu à se construire une règle et à l'énoncer dans ses propres termes. Les pancartes ou fichiers personnels jouent à ce moment un rôle de soutien fort utile.

Si, compte tenu des problèmes orthographiques rencontrés dans les écrits des élèves, il faut introduire une nouvelle règle, l'enseignant cherche avec eux, à partir d'une série d'exemples, la façon la plus simple et la plus signifiante de construire cette règle qu'ils pourront ensuite réutiliser facilement.

La substitution reste un des procédés les plus efficaces pour fixer des connaissances orthographiques. Par exemple:

La rose que j'ai cueillie.
La rose que j'ai prise.
Elle se mit à parler.
Elle se mit à dire.

Quant aux problèmes de syntaxe, on les traitera surtout à la phase d'objectivation des textes. On rétablit alors au besoin l'ordre des mots dans les phrases, on cherche quelle ponctuation utiliser selon le sens que l'on veut donner à ce qu'on écrit, on voit comment relier les propositions entre elles ou comment les séparer, toujours dans le but de respecter le sens du message que l'on veut émettre.

1. Voir Claude Chassagny, *La rééducation du langage écrit*, Éditions Néret, 1975.

Par ailleurs, on ne répétera jamais assez que c'est en lisant et en écrivant souvent et régulièrement que l'on acquiert des automatismes, que l'on apprend l'orthographe, la structuration des phrases, l'utilisation correcte des verbes, etc.

Nous n'avons pas mentionné les dictées et autres exercices grammaticaux qui, jusqu'ici, constituaient l'essentiel des apprentissages de la classe de français. Ils ne sont pas à rejeter mais leur utilisation doit être repensée en fonction du développement de l'habileté à **communiquer** par écrit, alors qu'ils ont trop longtemps été utilisés comme seuls critères d'évaluation d'un élève en français.

*— La calligraphie*

Il peut sembler étrange de parler de calligraphie au secondaire, car les habitudes, bonnes ou mauvaises, sont prises en ce domaine dès les premières années du primaire. Et pourtant, nombreux sont les enseignants qui se plaignent de l'état déplorable de la calligraphie ainsi que de la malpropreté et de la présentation négligée de bon nombre de textes.

Que faire, sinon demander à ces élèves de s'autoévaluer, afin qu'ils prennent conscience de l'illisibilité de certains de leurs textes, et convenir ensuite avec eux de certaines exigences en matière de présentation des travaux?

Tous les élèves sont habituellement dotés des capacités motrices nécessaires pour former des graphies lisibles. Si l'acte est ou paraît si ardu pour certains d'entre eux, c'est qu'il leur est inhabituel. Ici comme ailleurs, il s'agit d'une question d'entraînement.

Il se peut cependant que l'enseignant rencontre des élèves réellement gênés sur le plan moteur et dont toute l'attention est donc mobilisée par l'acte graphique. La machine à écrire constitue parfois pour ce genre d'élèves un heureux support, qui exige cependant l'acceptation du groupe et beaucoup de tolérance de sa part.

- **L'écriture «libre»**

On parle souvent de «texte libre». Beaucoup voient dans cet usage une solution de facilité de la part des enseignants, dont la seule tâche se ramènerait alors à dire aux élèves d'écrire ce qu'ils veulent. Pourtant, diriger un atelier d'écriture libre avec des adolescents est certainement plus difficile pour l'enseignant que de leur demander d'écrire sur un thème précis.

Nous avons parlé de la panique qu'éprouvent les élèves en difficulté devant la feuille blanche. Leur créativité est souvent paralysée à l'écrit par les différentes difficultés que l'on sait. Il ne s'agit donc pas de les lancer, ainsi démunis, dans l'aventure en espérant qu'ils vont surnager. Par ailleurs, bien des élèves perçoivent la rédaction d'un texte imposé comme un exercice purement formel dans lequel ils ne peuvent faire mention ni d'eux-mêmes, ni de leur expérience personnelle.

En ce qui concerne l'écriture libre, il s'agit de faire comprendre, ou plutôt de faire «sentir» à l'élève que l'écrit est un moyen plus précis encore que l'oral d'exprimer ce qu'il sent, ce qu'il ressent, c'est-à-dire ce qu'il est.

L'écriture libre s'utilise aussi bien en pédagogie éducative que rééducative, et de nombreuses variantes sont possibles[1], allant des exercices de la pédagogie Freinet à ce qui a été fait par Elizabeth Bing qui, ayant dirigé pendant trois ans des ateliers d'écriture avec des élèves classés comme «caractériels», relate son expérience dans l'ouvrage intitulé «... *et je nageai jusqu'à la page*.»[2]

Nous pouvons cependant poser quelques jalons qui vous aideront à mener à bien un atelier ou une séance d'écriture libre:

- Faire écrire dans un esprit de totale gratuité. Décloisonner les différentes formes d'expression. N'émettre aucune évaluation, aucun jugement, ce qui risquerait de bloquer l'expression.
- Donner une idée de départ mais ne jamais considérer que quelqu'un puisse être hors du sujet.
- Au début, laisser chacun libre de lire au groupe ou de donner à lire ce qu'il a écrit. Puis, peu à peu, lorsqu'un climat de confiance se sera établi, que les élèves verront qu'ils peuvent dire ce qu'ils veulent comme ils le veulent sans s'auto-censurer, exiger que chaque production soit lue au moins par une autre personne.
- Ne corriger dans l'immédiat ni la forme ni l'orthographe.
- Valoriser chaque texte travaillé en l'affichant, en le publiant ou en l'insérant dans un recueil.

Les séances d'écriture libre peuvent donner lieu à une variante ou à un complément: le «cahier libre» dans lequel chaque élève peut narrer une histoire suivie. Le contenu du cahier reste strictement confidentiel entre l'enseignant et l'élève et les règles restent les mêmes que pour les textes écrits en groupe.

1. Voir Dennis Adams, «Donner aux enfants le goût d'écrire», in *L'école coopérative*, no 33, mars 1976, pp. 19-26.
   Thérèse Mouton, «Le texte libre dans la rééducation et la réadaptation», in *Pratique des mots*, 1973.
2. Éditions des femmes, 1976.

Bien vécue — et pour qu'il en soit ainsi il est préférable que les adultes en aient fait eux-mêmes l'expérience personnelle — l'écriture libre amène les adolescents à trouver ou à retrouver l'essence même de la communication et à se sentir de plus en plus à l'aise dans la formulation de l'expression, dans la structure des phrases et dans l'orthographe d'usage et grammaticale, car ils se sentent vraiment engagés dans la démarche.

De plus, dans les expériences relatées[1], on peut constater que l'évolution se fait sur tous les plans: il n'est pas rare de constater d'importantes modifications dans le comportement des adolescents, dans leur manière d'être et dans la confiance qu'ils ont en eux-mêmes.

[1] Voir Thérèse Mouton et Elizabeth Bing, op. cit.

# 8. LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

# 8. LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

Il est évident qu'un progrès ou un déblocage dans un domaine a des répercussions sur l'ensemble de la personnalité. Si un adolescent parvient à retrouver de la motivation à apprendre, et à faire des progrès tangibles, il est fort probable qu'il parviendra également à reprendre confiance en lui et à dominer son inhibition ou son excitation. Tout se tient!

Il se peut cependant que certaines difficultés ne soient pas dues à des facteurs scolaires. L'adolescent peut être lui-même en mesure de désigner la ou les raisons qui l'empêchent de bien fonctionner. Selon le cas, l'enseignant devra demander la collaboration d'un autre intervenant qui peut être aussi bien le tuteur que le titulaire de l'élève, le directeur, le psychologue ou le travailleur social, ou encore un autre enseignant choisi par l'élève. En traduisant en toute confiance ses inquiétudes, ses doutes et ses conflits en paroles, l'adolescent parviendra peu à peu à ne pas se laisser submerger par eux. Si une intervention s'impose auprès de la famille, elle sera également confiée à la personne la plus appropriée.

Il est certain que bien des facteurs échappent au contrôle et à la surveillance aussi bien des parents que des intervenants de l'école. Nous avons en effet affaire à des jeunes qui, traversant cette période de mutation qu'est l'adolescence, cherchent à trouver leurs nouvelles limites. Il est souvent difficile d'obtenir d'eux de la régularité dans le sommeil et la nourriture, de l'effort physique et intellectuel, de la modération dans les différentes occupations propres à leur âge. Les critiques négatives et répétées ne font souvent qu'envenimer la situation. Mieux vaut souligner uniquement les comportements qui ont une répercussion heureuse sur la vie scolaire et sociale et souhaiter que les adolescents en viennent d'eux-mêmes à prendre conscience des effets perturbateurs de certains autres comportements.

Nous rappelons par ailleurs que le guide relatif à la mésadaptation socio-affective présente différentes approches susceptibles d'aider les intervenants en ces domaines.

# CONCLUSION

Il est difficile de toucher un domaine aussi précis que les difficultés en français, langue maternelle, sans aborder le rôle même de l'école et plus précisément en ce qui nous concerne, de l'école secondaire. Celle-ci compte en effet de plus en plus de «marginalisés» qui deviennent bien souvent et bien vite des «décrocheurs».

Or, «nous croyons qu'une école est mobilisante et démobilisante indissociablement pour les professeurs et pour les élèves».[1] Il faut donc souhaiter que chaque école vive un projet éducatif qui permette à chacun des membres, adultes et élèves, de réaliser au maximum leurs potentialités et leur créativité en tous les domaines.

[1] *Propositions de développement pédagogique*, op. cit., p. 56.

## BIBLIOGRAPHIE


BING, E., . . . *et je nageai jusqu'à la page*. Editions des femmes, 1976.

CHASSAGNY, C., *La rééducation du langage écrit*. Editions Néret, 1975.

CHASSAGNY, C., *La pédagogie relationnelle du langage*. PUF, 1977.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'égalité des chances en éducation*, 1978.

C.O.P.I.E. (Conseil franco-québecois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation), *L'inadaptation scolaire*, 1981.

DRAYER, A.M., *Problems in Middle and High School Teaching*, Allyn and Bacon Inc., 1979.

ESTIENNE, F., *Langage et dysorthographie*. Ed. J.P. Delarge, 1973.

ESTIENNE, F., *Lecture et dyslexie*. Ed. J.P. Delarge, 2 Ed., 1975.

ESTIENNE, F., *Plaisir et langage*. Ed. France-Amérique, 1980.

FOUCAMBERT, J., *La manière d'être lecteur*, O.C.L.D. — Sermap, 1977.

GAUDREAU, J., *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*. Ed. Québec-Amérique, 1980.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *Reading in the Middle School*, Newark, Delaware, 1971, 1975.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, ONTARIO, *Enfants ayant des difficultés d'apprentissage, Suggestions aux enseignants*, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école, ça m'intéresse, Instrument pour prédire l'abandon scolaire*, Direction des politiques et plans, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: bilan fonctionnel et plan d'action*, D.G.D.P., Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide pour l'évaluation de la classe de français, langue maternelle, Secondaire, Formation générale*, D.G.D.P., Direction de l'évaluation pédagogique, Edition de rodage, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide d'organisation spécifique pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, D.G.D.P., Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, document de travail, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide pédagogique. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite au primaire (lecture et écriture)*, D.G.D.P., Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide pédagogique, Primaire, Français, Quatrième, cinquième, sixième années*, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du primaire, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide pédagogique, Secondaire, Guide d'utilisation du programme de français, langue maternelle*, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Le matériel didactique pour l'apprentissage du français, langue maternelle, au secondaire*, D.G.D.P., Direction du matériel didactique, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme d'études, Français langue maternelle, 1ère secondaire et 2ème secondaire, Formation générale*, D.G.D.P., Direction des programmes, Service du secondaire, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires, Rapport d'observation*, Secteur de la planification, Direction de la recherche, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*, Secteur de la planification, Direction de la recherche, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Première partie: Description des habitudes de lecture*, 1980; *Deuxième partie: Développement des habitudes de lecture au secondaire*, 1981, D.G.D.P., Service de recherche et expérimentation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I*, D.G.D.P., Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.

RICHAUDEAU, R. ET REMOND G., *Je deviens un vrai lecteur*, Éd. France-Amérique, 1981.

SMITH, Frank, *La compréhension et l'apprentissage*, traduit et adapté par Alain Vézina, Les Éditions HRW, Montréal, 1979.

THOMAS, Earl W., *Gosh! 103 Ways to Build Interest in Secondary Reading*, Academic Therapy Publications, 20 Commercial Boulevard, Novato, California 94947, 1981.

## REVUES ET DOSSIERS

CRUICKSHANK, William M., *Adolescence et troubles d'apprentissage: une époque de la vie*, AQETA, 1979.

KATZ, Carol, *Mon adolescent a des troubles d'apprentissage... donc je l'aide!*, AQETA, 1979.

GAGNON, Lysiane, *Dossier d'information, Le drame de l'enseignement du français*, Service général des communications du ministère de l'Éducation.

DES LIVRES ET DES JEUNES, *Dossier: Les adolescents et la lecture*, volume 4, no 11, printemps 1982, pp. 2-26.

QUÉBEC FRANÇAIS, *Le nouveau programme de français au secondaire*, numéro 38, mai 1980.

QUÉBEC FRANÇAIS, *Dossier: L'évaluation*, numéro 36, mai 1982, pp. 54-98.

VIE PÉDAGOGIQUE, *Dossier: La lecture au primaire*, numéros 14 et 15, octobre et novembre 1981.

## ARTICLES

ADAMS, Dennis, «Donner aux enfants le goût d'écrire», in *L'école coopérative*, no 33, mars 1976, pp. 19-27.

GROVER, S.C., «La difficulté d'apprentissage: source de préoccupation», in *Santé mentale au Canada*, septembre 1981, pp. 22-24.

HOULD, Raymond, «Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture», in *Vie pédagogique*, numéro 11, février 1981, pp. 22-26.

MOUTON, Thérèse, «Le texte libre dans la rééducation et la réadaptation», in *Pratique des mots*, 1973.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8485-320